

# 文学教育論ノート (1)

## 文学教育における「客観主義」と 「主観主義」について

田 畑 元 信

### はじめに

かつて、少数の文学を愛好する国語教師によって、細々としかし情熱的にとりくまれていた文学教育は、今日では、全国の国語教師の手によって、組織的にとりくまれるようになりつつある。教育現場の数多くのすぐれた実践と結合した民間教育団体による文学教育の理論化も盛んである。1950年代の国民文学運動とともに勃興した戦後の文学教育運動は、文学のもつ巨大な教育的意義を最大限にひきだし、子どもの芸術的認識を高めるための理論と実践をつみ上げてきた。

人びとが文学に見い出した教育的意義は、何よりも、文学のもつ明瞭で鋭い批判精神と、よりよき生活へ人びとを鼓舞する芸術的な美の力であった。文学教育運動を担ってきた多くの教師・研究者は、一様に、文学教育を単なる鑑賞教育にとどめることを拒否し、平和と民主主義の未来の担い手を育てる教育として位置づけ、その発展をめざしてきた。

戦後の教育における民主主義の徹底をめざして展開されてきた解放教育（同和教育）においても、「現実認識をだいじにし、科学的認識・芸術的認識をたかめること」を「解放の学力」の一つとして位置づけている<sup>(1)</sup>。そして解放教育読本『にんげん』の数回の改訂の過程で、すぐれた児童文学や民話等の文学教材がとりあげられるようになってきている。それゆえに、文学教育は、まさに平和と民主主義の発展をめざす教育全体の営みの重要な一環としてそのいっそうの発展が要請されている。

そのための理論的課題のなかで、今日最も重要で焦眉の課題は、読みの指導過程にかんする問題である。この問題は、文学教育論のなかでもとりわけ論議が集中し、今尚論争中の問題でもある。いわゆる「一読」方式か「三読」方式かといった論議、あるいは「主観主義」と「客観主義」という批判の応酬の根底には、読みの指導過程を規定するものは何かをめぐる理論的な対立がある。この小論は、文学教育における「主観主義」と「客観主義」との対立の理論的な問題点を整理・分析し、この対立を止揚した読みの指導過程の原則をあきらかにすることを目的としている。

### I 問題の所在

「客観主義」的な指導過程論といわれているものの代表的な読みの指導過程論は、教育科学研究会（以下「教科研」）国語部会の「読み方教育の理論」である。教科研のすぐれた理論的指導者の一人であり、長年の実践と研究にもとづいて読み方教育の理論を築いてきた宮崎典男氏は、文学作品の読みの指導過程を次のように規定している。



指導過程ということばの意味するものもひとつではない。

- (イ) 一時間を単位とする指導過程
- (ロ) 一教材を単位とする指導過程
- (ハ) 一年または数ヶ月という長期の指導過程

これは、指導期間のおさえ方によるものであるが、つぎのように、教育活動という事実の主体をどこに置くかによっても異なるものであろう。

- (イ) 教師に主体を置き、指導（教授）過程としてとらえる。
- (ロ) 児童に主体を置き、学習過程としてとらえる。

これらは相互に関係しあい、同一事実をとらえる側面や範囲のちがいでもあるが、私たちの研究活動の上からは、一応限定することが必要であると考ええる。そして、私は、これを(ロ)と(イ)の意味にとることが、さしあたり妥当であると思う(2)。

宮崎氏によれば、読みの指導過程とは、一教材を単位とし、「教師に主体を置く」指導（教授）過程である。そして、この教師の指導性は、教材である文学作品の「内容と構造」の可能なかぎり正確な分析に基づき、指導過程の具体的な段階——一次読み（描写形象の知覚）、二次読み（表現形象の理解）、三次読み（味読）——を通じて主導的なものである。その意味において、読み方指導の教授過程は、言語作品の内容と構造によって規定され、教師の指導性は、読み手である子どもにその作品の内容と構造の正確な読みを教えることである。したがって、この指導過程においては、子どもの積極性と興味を保障するものは、「ひとつの言語作品を教師がどのようなものとして理解しているかということ」(3)である。

このような文学作品の指導過程論に対して、いくつかの民間の文学教育研究団体や国語学者から批判が提出された。その代表的なものの一つに、「問題意識喚起の文学教育」を提唱してきた日本文学協会の荒木繁氏の反論がある。1965年、『生活教育』（日本生活教育連盟機関誌）の別冊「文学をどう教えるか」の特集号において、荒木氏は論文「文学の授業」で、教科研国語部会の「読み方教育の理論」を次のように批判した。

教科研の授業過程論は整然たる体系を備えている。現場の教師は、これによって読みかた指導の一つの明確なパターンを得ることができよう。私たちも、この授業過程が読みかた教育の方法の一つの典型をなすものであり、ある条件のもとでは利用できるものであることを認めるものにやぶさかではない。

しかし、この授業過程を文学の授業に用いる場合に、いくつかの大きな欠陥があるように思う。そのもっとも大きな欠陥は、この理論がきわめて客観主義的傾向を持っていて、読み手の主体性がいちじるしく軽視されていることである(4)。

さらに、荒木氏は、この「客観主義的傾向」を「誤れる科学主義」とも批判している。すなわち、



「宮崎氏の理論の根底には、教師は客観的な完璧な作品理解を持っており、生徒を一步一步そこに近づけていくのだという誤まれる科学主義はありはしないか。それは自惚れた教師根性にもつながるものであり、意地悪く文学者の文学教育無用論を持ち出したくなるのである。おそらく、この宮崎氏の姿勢からは生徒・子どもの読みから学ぶといったことは出て来ないのである」(5)と。

以上の批判にみられるように、読み手である子どもの、文学を読むことによって喚起される問題意識に文学教育の意義を認める荒木氏は、宮崎氏の読み方理論を、「読み手の主体性がいちじるしく軽視されている」という点で批判している。一方、荒木氏が主張する読みの過程における子どもの「主体性」についてみれば、「文学というものは、教えこまれるものではなく、自分なりの力で発見するしかないのだ」(6)という主張からあきらかなように、読み手＝子ども自身の、その文学が彼にとってもつ意義の発見であるといえよう。その際の教師の指導性とは、「生徒の自分なりの読みかたを大切に」して、生徒自身の「文学の発見を助けていく配慮」(7)である。しかし、このような読み手の「主体性」と教師の指導性との関係を規定した授業過程論については、荒木氏は、「授業過程は、教材そのものと生徒、子どもの状況との関係によって規定される」(8)という以上の具体的な見解を提出してはいない。

ところで、荒木氏のこの批判に対して、教科研国語部会のもう一人の理論的指導者である奥田靖雄氏は、「『読み』における主観的なものを強調し、これを絶対化し、言語作品の反映としての客体的なものを二次的な位置にひきさげる」(9)主観主義であると論難した。奥田氏によれば、宮崎理論を批判する荒木氏は、「『よみ』においては主体的なものが客体的なものに優先するという主観主義の立場をとり、客体的なものを優先させる宮崎典男の客観主義が気にいらないのである」(10)

しかし、奥田氏のこれらの批判的見解は、読みの指導過程における学習者＝読み手である子どもの自主的な活動を重視する所説をすべて「主観主義」とみなす傾向を帯びていて、説得力に欠ける。たしかに、荒木氏の考え方には、「文学は教えこまれるものではない」とか、指導において不可欠な作品内容の分析と、その教授を「誤れる科学主義」とのべているように、読み手によび起こす問題意識の内容と方向性を与える作品それ自体の芸術的な力と、それをひき出し読みの指導過程に具体化する教師の指導性との関連性についての具体的な考察がみられない。主として子どもの意識変革の必要性和そのための教材選択の重要性を強調することに終始している。だが、子どもがすぐれた文学作品の読みに自主的にとりくみ、作品の理解を通して自分自身の生活や社会をより意識的に考え始める＝問題意識をもつことを、子ども＝読み手の「主体性」を重視することの意味であるとするならば、このこと自体は、文学教育の重要な指導目標を構成するものである。このことを、文学教育の指導の全否定に導く主観主義とみなすことは一面的にすぎる。むしろ、読み手＝子どもの自主的で積極的な学習活動をどのように組織するかという問題は、文学教育の指導過程にとって不可欠の課題である。荒木氏の問題意識も、独点資本主義社会の矛盾や受験体制の競争原理によって毒されつつある子どもたちの



価値観や、エゴイステックな感情を、すぐれた文学の読みの感動的体験を通してどのように変革させていくか、というところにあった。荒木氏が文学教育論における教材論の重視を主張したのもそのためである。

しかしながら、奥田氏は、荒木氏のこのような問題意識を受けとめず、荒木氏が変革されるべき子どもの意識の実態の深刻な問題を提起していることに対して、「荒木君は、客体を反映する認識活動のそとに、感情とか意志、問題意識という主体的なものの存在をみとめるのである。客体からきりはなして、実体としての観念（主体的なもの）の存在を心理のなかにみるこれは主観主義的な観念論の基本的な特徴である」（11）という、この議論にそぐわない一般的な認識論を展開して荒木氏の主張をきりすてている。そして、奥田氏は、子どもの意識の実態については、「このばあい、子どもはいままでのまちがった考え方をただしい考え方に変革するのではなく、おさなさからくる一面性、非体系性、非論理性を克服して、より高次の認識に成長していくのである」（12）というように、一般的・抽象的な把え方を対置した。

このような奥田氏の批判に対して、荒木氏は、「文学教育をめぐって、奥田氏の反論に答える」（『生活教育』1966年11月号）という論文で反批判を行なった。その論文において、荒木氏は、「教科研国語部会の文学教育論では、教育の対象となる子どもたちの主体的状況にはまったく触れていない。これも、もっともなことだ。なにしろ、奥田氏などは、文学作品の読みを前にして子どもたちの主体的なものを『無である』と考えているのだから。」（13）とのべ、奥田氏および教科研の指導過程論では生徒の問題意識についての実態把握がぬけ落ちていること、従って、子どもたちの読みの活動が、教授の受けとりと考えられ、子どもたちの「主体性」が無視されていることを再度批判した。

この荒木氏の反批判に対して、奥田氏は再度反論（「文学教育における主観主義（三）」）を書いているが、以上のことから、すでに、「客観主義」と「主観主義」との対立の根底にある問題はあきらかであろう。それは文学教育における読みの目的は何かという問題と、その指導過程において子どもの学習活動をどのように位置づけるべきかという問題である。奥田氏の所論や宮崎氏の指導過程の規定では、教師の「主体性」＝指導としての教授活動と、子どもの「主体性」＝学習活動とが二者択一的にとらえられ、学習活動が教授活動のなかに解消されている。換言すれば、子どもの学習活動が、教材である文学作品の分析過程にそのまま解消されているといえよう。その理由は、荒木氏の評言をかりていえば、奥田氏が「生徒の主体とか思想は『無である』」と考えているからであろう。

この点では、「読み方教育において教材である言語作品に即して、過不足なく客観的に読みとることを指導していくやり方は、どちらかというところ、読み方そのものの論理であって、教育の論理そのものの観点はすこししか含まれていない」（14）という菅野宏氏の教科研の指導過程論に対する批判は妥当であると思われる。また、浜本純逸氏も、教科研の指導過程論を評していくつかの問題点を指摘しているが、そのなかで、「子ども（読者・学習者）の立場が無視されている」とし、および『分析的



理性的であって文学的感動を生かすまでに至っていない」(15)という批判は一考に値する。

要するに、教科研(奥田氏)と荒木氏との応酬は、極端に言えば、認識論や文学論の立場からと、教育の実践的課題の立場からとの論戦であって、そのために相互にかみ合わないまま、お互いの一面性を批判しあう結果に終わったといえよう。子どもの学習活動を文学作品の分析過程に解消し、子どもの問題意識や認識過程の合法則性を無視する「客観主義」も、また子どもの学習活動における自主性や積極性、創造性を、科学的な教材分析と教授過程に基づく教師の指導性ときり離して考えたり、また後者を軽視して従属的な位置にひきさげて考える「主観主義」も、ともにその一面性をまぬがれない。重要なことは、文学の読みの指導過程を、教授活動と学習活動との統一的な過程としてとらえ、そのうえで、読み手である子どもの「主体性」をどのように高めるか、その指導はどうあるべきかを考察しなければならない。

## II 文学教育における子どもの「主体性」

読みの指導過程における子どもの学習活動の側に焦点をあて、そのための具体的な授業過程論と実践をもって教科研の読み方理論に対置している代表的な理論は、児童言語研究会(以下「児言研」)の一読総合法である。一読総合法とは、教科研の理論に代表される従来の三読法——通読(範読)・精読・味読——の段階的な読み、とりわけ通読を否定し、読みの最初から精読をめざす指導過程論である。つまり、一読総合法とは、「第一読精読」(16)の立場であるといわれている。通読が否定されるのは、児言研によれば、読みの指導過程で子どもの自主性や積極性をそぐ最大の原因が、従来の通読のあり方にあると考えられているからである。その従来の通読の問題点について、児言研は次のように指摘している。

(1)第一次は通読だから、さーっと筋を拾って読む、(2)しかも、そのひとつによってそういう粗末な読みによって筋がわかる結果、第二次読み(精読)といっても、すでにわかってしまった筋を再び追って、それがどこでどうしてそうなったかをたどり返すに過ぎない読み返しにされてしまう。(3)このことは、つぎの心理に暗いところから来ており、しかも守りつづけられているのです——読みによっては第一読こそ、文字表現を見る⇨内容喚起という、この最も反応の生動する唯一の機会を自分自らが捨て去って省みない、そういうことを国語教育の大切な場面に固定して適用してしまっている。(4)したがって、大切な精読は常に内容の発展においては「二番煎じ」にしか行われぬ。そのようなところでは、もはやその作品に対する興味は消え失せて、ただ教師のひとり芝居が待つだけなのです。(17)

このような総括のうえに、児言研は、「最も反応の生動する唯一の機会」である第一読に、生徒自身による「文字表現を見る⇨内容喚起」、つまり表象形成を積極的に行わせる第一読精読を提起したのである。その具体的な指導過程と基礎的な学習活動は次のように整理される。



まず、題名をも含めてテキストの一文毎に、あるいは「立ちどまり」が設定されたひとまとまりの文章毎に、「ひとり読み」をさせる。ここでの子どもの基礎的な作業は、読みの過程で想起したこと、たとえば「思ったこと」「わかったこと」「わからないこと」「予想」等を、最初のうちは「ひとりごと」させるが、慣れてくるとテキストの文章の行間に「書きこみ」をさせたり、ノートに「書き出し」をさせたりする。この作業は、「読み手を自然と主体的立場に立たせる」ためである。

そして、各自の「ひとり読み」の成果を出しあって「話しあい」をさせる。これが「集団読み」である。ここでの基礎的な作業は、「くわしい話しかえ」と「短い話しかえ」である。「くわしい話しかえ」とは、「文章の内容を自分の知識や経験に基づいて表象し、自分のことばでくわしく言語表現すること」である。「短い話しかえ」とは、「概括化・抽象化・要約化への方に、本文を自分のコトバで言いかえること」、つまり言語形象の概念化である。この「短い話しかえ」は、立ちどまり個所の「部分」で行われるものと、作品全体を読み終った段階で行われるものとがある。「集団読み」は、以上のような二つの基礎的な作業による子どもたちの話し合いによって各自の読みを深めることを目的とする。そして話しあいのあと、深められた読みを音声化する「表現読み」がなされる。

このような作業を、文章を読みすすめる毎につみあげていき、全文を読み終わったあと、「まとめ読み」が行なわれる。そこでの基礎的な作業は、作品の主題や要旨を端的に表現した副題作りや見出し作りをする「プラン作り」である。さらに、作品の基本思想を「短い話しかえ」によって把握させることや、「全文章の感想・意見記述」の作業が加えられる。(18)

以上が、児言研に属する諸氏の一読総合法の説明を整理、要約したものである。教科研の理論が、主として文学作品の構造分析に終始しているのに対して、子どもの学習活動の具体的な形態を提示している点で、この一読総合法の理論は、文学教育の教授—学習過程をあきらかにするうえで、きわめて積極的な意義をもっている。先述した浜本純逸氏は、従来の三読法に対する一読総合法の意義について次のようにのべている。

三読法に対して、一読法の意義と方法を提示し、読みの指導過程を豊かにした点は高く評価しなければならない。わが国の「読み」の指導過程は、昭和にはいつてからの形象理論の成立以後、読み方といえば三読法しかありえないかのように固定化し、一部では教条化さえしていたのであるから、それを相対化し、別の指導過程の可能性を理論と実践とによって提出した意義は大きい。

また「批判読み」を発展的に摂取して、読みにおける読者の主体性を明確にした意義も大きい。(19) 浜本氏と同様に、「わたしは教育のしごとの中ではいつでも子どもの心 — 主体的なものと主観的なもの — を大事にするほうをえらびたい」という菅野宏氏も、一読総合法の意義を、「子どものもつ欲求関心経験知識などを大事にする考え方に通じる」ところに見い出している。また菅野氏は、教科研の理論と対比して、「『放出しどおし』で『受けとり』『交換』のない、作品からの一方的規定の理論は、どこか視点が欠けていると思う。一読総合法が、『たちどまる』『ひとりごと』などの人間ら



しい行為を、教育の中に手続きとしてもちこんでいるのはもっともすぐれたところである」と高く評価している。(20)

そこで、この一読総合法が、教科研の読み方教育の理論の一面性を克服し、「読みにおける読者の主体性を明確にした」指導過程であるかどうかを検討したい。その際、一読総合法における子どもの学習活動（「主体性」）と指導との関係に焦点をしばって検討したい。

一読総合法において、最も高く評価され、同時に問題点も含んでいると思われるのは、「ひとり読み」における「書きこみ」「書き出し」の活動であろう。というのも、この「書きこみ」「書き出し」（「ひとりごと」も含めて）こそ、「読み手を自然と主体的立場に立たせる」からであり、その内容が授業の流れを規定するものであるからである。これがまた、従来の三読法と一読総合法とを区分する最も重要な指標と考えられているからでもある。その点について、関可明氏は次のようにのべている。

子どもたちは、教師の発問によってやおら考えるという授業の進め方が三読法の一般的な指導法です。それに対して、一読総合読みでは、主体的なひとり読みの内容をひとりひとり発表し合い、相互に読解の内容の異同を確かめ合い、クラス全体の集団読みへと発展させていきます。ですから、児童の側から読みとった内容が提起されます。(21)

「教師の発問」ではなく子どもたちのことばに対する反応が授業の流れを規定するという考え方、まさにこの考え方に、一読総合法が「子どもたちの主体的能動的な学習活動をひきおこす」(22) 読みの過程として評価される点があり、同時に、そこでの教師の指導性の具体的なあり方、指導内容が問われる点でもある。

児童研内部でも、この問題について研究されているようである。たとえば、小林喜三男氏は、この問題に関連して、次のようにのべている。

一読総合法は児童主体の読み方の方法です。ですから、立ちどまりごとの話し合いの発言は、教師が問いを出しての一问一答ではなく子どもの自主発言です。そのため、話し合いが焦点化しないという悩みが生じてきます。発言が枝葉にはしるということは、さかのぼれば正しい構造化ができていないところに原因があるのです。正しい構造化をさせることができれば、話し合いもその軌道にのって焦点化して行われるようになるのです。では構造化をさせるための外的行為はなにか、それはノートづくりにあるのです。(23)

このように、小林氏は、子どもたちの自主発言が授業の流れを規定し、読みを深め合うためには、「ひとり読み」における各自の「正しい構造化」が前提となることを表明している。「正しい構造化」とは、言うまでもなく、言語形象の本質的な内容の読みとりであり、そのような内容を保持した表象形成である。そして、子どもに「正しい構造化」の読みを可能にするためには、小林氏は「ノートづくり」つまり「書き出し」の作業が必要であるといわれる。しかし、これは同語反復ではなかろうか。問題は、いかにして、枝葉にはしらない「書き出し」を行なわせるかであるのだが、子ども自身によ



る「ノートづくり」を奨励しても、それだけでは、「正しい構造化」は保障されない。当の小林氏自身、「ひとりごと法」(「書き出し」は「ひとりごと」の文章化である)を活発化しても、さらに「強制的に『発言登録』をさせる法」をとっても話し合いに参加できない子どもに対して、「教師はその子を呼んで、読み方を指導し(あるときは教師が発言内容を教えてでも)、登録させ、発言させることもできる」(24)とあって、「ひとり読み」の指導の必要性を提案している。しかし、これは必ずしも例外的な場合の問題ではなく、「正しい構造化」を獲得する「ひとり読み」の一般的な指導のあり方として考えられねばならないことではなかろうか。つまり、子どもたちの読みが枝葉末節にはしらないためには、どのような指導が必要なのかということである。この問題は、文学作品の読みにおける子どもの形象的思考の特質をふまえて考察されねばならない。

ソビエトの教育心理学者エム・エヌ・シャルダコフは、『学童の思考』において、児童のうちに文学的典型像が形成されるさいの特徴をあきらかにしている。それによれば、最初児童のうちに形成されるのは、「典型像の一般化された内容を反映していないような、あるいはそれを部分的にしか反映していないような諸人物の直観的な映像」(25)である。そして、文学的典型像の形成がはじまるのは、「文学のなかに登場してくる人物の本質的な徴表にもとづいてその典型的な特徴を反映する直観的な映像がつくりだされるとき」(26)である。しかも、文学作品の読みにおいて重要なことは、この「典型的な特徴を反映する直観的な映像」が、その映像の「一般化された内容」=概念化と「あたかも渾然一体となった形でおこなわれる」(27)ということである。すなわち、「一方においては、映像がいっそう豊かになり明瞭になればなるほど、その映像が表現する概念的内容はそれだけますます完全なものになる。が、他方においては、事物あるいは現象の概念的内容が生徒たちによっていっそう明瞭にそして正しく理解され認識されるようになるなら、その映像的表現はそれだけますます完全で明瞭なものになるのである。」(28)この典型的な芸術形象の理解の過程の特質は、周知のように、典型的な芸術形象が現象の本質を反映している典型的なものと、具体的な細部のリアリティをもった個別的なものとの統一体であることに由来している。

このような文学の読みにおける子どもの形象的思考の本性と特徴を考慮するならば、作者によって選びぬかれ、磨きぬかれた一語一文に表現されている具体的な細部のリアリティの表象形成は、細部の表現すべてを統一している本質的な典型像の表象形成とその概念化に向かって組織されなければならない。つまり、子どもたちの読みを言語形象の本質的な徴表に方向づける課題設定が、教師の指導として必要なのである。この方向づけがなされない子どものひとり読みは、細部の表現にひきづられた断片的な表象を思いうかべるだけに終わってしまいがちである。したがって、子どもが文学の読みを深め、内容の「正しい構造化」を自主的に行なうようにするためには、作品の本質的な内容に読みを方向づける指導が不可欠の前提となる。

一読総合法において、このような指導の必要性が全く考慮されていないわけではない。松山市造氏



は、「集団読み」での話し合いの指導について次のようにのべている。

この段階での主要な活動は、『話し合い』です。各自の反応をみんなの前に発表しあい、検討しあうのです。ただし、各自が無秩序に反応を出しあったのでは收拾がつきませんから、教師の指導の下に話題を決めて、話し合いの焦点化を図らなければなりません。教師は、教材研究によって、その部分で何を読みとらせたらいいか、それには何を話題としたらいいかを研究しておいて、話題設定に適切な助言をします。(29)

だが松山氏は、この「話し合い」の基礎になる「ひとり読み」の段階については、「一読総合法では、こどもが自力で、しかも全能力をあげて文章に立ち向かうという態度を重視します」(30)という以上のことを語っていない。「集団読み」で言われている指導性は、子どもの「ひとり読み」の段階においても適用されるべきではなかろうか。教師の指導を、単に「子どもの読みとりの内容を正確に把握」(31)するという子どもの学習活動の後を追いかけるような消極的なものにとどめるのではなく、読みとるべき内容、話し合うべき重要な個所に子どもたちの読みの活動が向かうように方向づける積極的な指導が必要ではなかろうか。このような課題設定は、子どもに学習活動の目的を自覚させ、そのことによって読みの思考を積極的なものにする。たとえ、子どもの「自力」や「主体性」が強調されても、彼の思考が、明確な方向性を持たず、教材である文学作品の本質的な内容把握に向かわなければ、その読みの活動は決して主体的なものにはなりえない。

文学の読みにおいても、それが文学教育として問題にされるならば、読みの学習活動は、一般的な教授＝学習過程の原理に照らして考えられなければならない。この過程において子どもの主体性が最大限に発揮されるのは、学習活動が教授活動（教師の指導）に対して主導的な活動として位置づけられることによってではなく、学習活動の究極目標に至る最も合理的な過程を組織し、子どもが自主的にその目標を達成できるように導く科学的な教授活動によってである。

子どもの学習活動に教師の教授活動が優先することが、常に子どもの自主性・積極性に対立するのではない。子どもの思考の合法則性や読みの心理を無視した教条主義的な指導、あるいは、子どもにとって意義のないかつ興味のない学習内容（つまらない作品）を押しつけるような指導が、子どもたちの学習活動における積極性や自主性を押し殺してしまうのである。問題は、したがって、教授活動＝指導のあり方・内容であって、子ども（学習）をとるか教師（指導）をとるか、というようなところにあるのではない。このような抽象的で短絡的な発想を克服するためには、次のような教授過程の分析を念頭においておくことが必要である。

外面的な観察者には、教授〔広義〕の成功は、どこからどこまで、生徒たちのいかににかかっている、かれらがどのような意欲と力の緊張とをもって学習しているかにかかっている、というふうに思われるかもしれない。だが、教授過程を分析してみると、学習にたいする生徒たちの態度も、教室のなかでのかれらの努力も、教材を学習し問題を解決するかれらの能力も、どのよう



な教材がどのようにかれらに教えられるか、かれらの学習がどのように組み立てられているか、ということによって変化するものであることがわかる。「教えること」と「学ぶこと」とは、切りはなしがなく、たがいに結びついている。これは同一過程の二つの側面である。教授〔広義〕を成功させるためには両側面の重要性をみとめるとともに、もし教授〔狭義〕が教授過程の認識された法則性に立脚していくなら、主導的な役割は教授〔狭義〕のがわにあるというべきである。(32)

文学の読みの指導過程をめぐる「客観主義」と「主観主義」との対立を止揚した指導過程は、このような原則に立って考察され創造されなければならない。

### Ⅲ 文学教育における読みの目的

文学教育における指導過程論の対立の根底には、もう一つの問題が横たわっている。それは、文学の読みの目的をめぐる問題であり、ここではそれぞれの抱く文学論が直接反映してくる。

西郷竹彦氏は、「客観主義者は、文学作品に反映した現実や体験を客観的にとらえるところまではなしえても、ほかならぬその意味づけ——虚構の方法——を学ぶこと（あるいは批判すること）は考えてもいない。なぜなら、かれらにとって必要なことは、反映された客観的現実とその法則性を読みとることであるからだ」(33)と主張し、暗に教科研の読み方教育の理論を批判している。同じような主張は、児言研の会員である益子広則氏の見解にもみられる。

主体尊重の読みは、読み手は、「文字・ことば」の指示する「もの・こと」を読むのではなく、価値化された書き手主体の価値付けのしかたをこそ読むのが正しい。だから、読み手は、作品の意図や主題をでなく、その打ち出し方を、構想そのものでなく、その進め方を、ことがらでなく、その発想、文体を、……つまり、文章展開の過程を読むことになり、かくて、書き手と対決することになるのである。(34)

これら両者の見解に共通していることは、読みの主要な目的を、言語形象に表現されている作家の価値観、思想（「意味づけ」「価値付け」）においているといえよう。

一方、宮崎典男氏は、「私は言語作品にえがかれている『ことがら』の客観的側面を重視する。したがって、読むという作業を規定する第一のモメントを言語作品そのものにおく。『ことがら』をそめなししている、感情＝評価的態度といえども、主観的にだけ受けとられるものではない」とのべている。そして、読みの目的について、宮崎氏は、「したがって『読む』という作業は、作者の意図を読みとることでもないし、作者の主観に読み手の主観を対置させることでもない。作品に表現をうけている生活現象を情緒的に知覚することである。それをもとにして、現実の法則性を理解することである。」と規定している。(35)

この規定をみるかぎり、宮崎氏は、読みの目的を「ことがら」の理解に限定しているとはいえない。宮崎氏の強調していることは、文学の形象にあらわれている作家の「感情＝評価的態度」の読みとり



を、形象が反映している対象世界の本質の理解と切り離して考えてはならない、ということである。その限りでは、西郷氏や益子氏の批判は一面的であるといえよう。

西郷氏や益子氏と宮崎氏との見解の相違は、異なった文学観の対立というよりは、力点の置き方の相違と考えた方が妥当であるかもしれない。つまり、客観的なものと主観的なものとの統一としての芸術（文学）— 現実の反映であると同時に、芸術家の自己表現でもある(36) — の独自性から、一方が主観的契機を強調し、他方が客観的契機を重視するという相違であると思われる。しかし、いずれの場合も、もし一方の契機を強調するあまり、その統一性を見失うならば、文学の読みの目的を誤った方向に導く危険性があることに留意しなければならない。

ここでは、益子氏の読みの課題設定の基礎にある文学観をとりあげ、その問題を検討したい。

益子氏は、文学創造の問題にふれて、文学作品を次のように規定している。

ところで、文学の創造は、われわれの生きている現実の世界において、その行動の中で精神的に爆発した作者の志向・観点において、現実の世界の事物を選択してくる「認識の行為」から出発する。しかし、選択された事物は、あくまでも素材であって、それをいかに構成して、まとまった形象を創造するかということは別の問題である。と同時に、形象化され、構成化された「ことば」による事物はもはや現実の世界のものではない。「ことば」で切りとること自体が現実世界を変質することであると共に、ましてそこに構成される世界は虚構なのであり、「ことば」という、第二信号系、記号の記号をよりどころとする「形象化」の作業は、現実の世界の再現ではなく、作者のイメージの新しい世界の創造なのである。(37)

益子氏によれば、文学作品は、現実の世界を素材にした「作者のイメージの新しい世界」であり、「現実の世界の再現」ではないということである。ここで問題となるのは、「作者のイメージ」と「現実の世界の再現」とが二者択一的に、しかも一方を承認すれば他方が否定されるといった対立的な関係におかれているということである。

このような文学のとらえ方は正しいであろうか。たしかに、文学の世界、表現された作家のイメージは、それが作家の言語による形象的認識の産物であるがゆえに、現実の世界と同一のものではない。文学作品は、作家の世界観をとおした人間像・世界像である。したがって、同じ時代の同じ社会を対象としていても、個々の作家によって、その描かれ方は細部にいたるまで独自の色彩を帯びている。その独自性は、描かれる対象の選択、対象に対する焦点のあて方、そして語り口にいたるまで貫かれていることは事実である。

しかし、それらすべてが、対象の本質的なものを反映しえていないならば、その独自性は意義をもたないし、芸術性を獲得しえない。そのような場合、作家のイメージは、創造的反映としての芸術的な説得力を持ちえない。「現実世界を変質すること」が、現実の世界の本質をよりいっそう鮮明に読み手に伝える場合にのみ、それは創造的な芸術形象をうみだすモメントになる。



形象化された作家のイメージ（形象的認識＝主観）が、対象世界（客観的实在）と同一のものではないという意味においては、文学は現実の世界のそのままの再現ではない。しかし、そのイメージが対象世界の本質的なものの作家主観における創造的な反映であるという意味においては、文学は現実の世界の再現である。この二つのことを混同し、イメージ＝主観と対象世界＝客観とが同一ではないという自明のことを根拠にして、文学作品と、対象である現実の世界と切り離すことは正しくない。このような理解は、文学の読みを、教材としての文学の内容を問題としない形式主義的な誤りに導くであろう。

同じような問題点が、日教組編『私たちの教育課程研究・国語教育』にのべられている児言研の文学の指導目標にもみられる。その本のなかで、児言研は、文学作品を次のように規定していた。

文学作品とは客観的現実の世界がそのまま反映されているのではなく、作家の思想（人生観・世界観）がとらえた現実の真理・本質のみが反映されているものである。したがって、文学の世界は形象をとおして描かれた虚構による世界であるとみなす。（38）（傍点原文のまま）

この規定をふまえて、「読みの指導でなにを育てるのか」について、児言研は次のように説明している。

第一に、わたしたちが「文学作品」を読ませるのは、文学作品の描写・形象を正確に読みとらせつつそこに描かれている文学の世界の真実が実在の世界の真実とくらべて正しいかどうかを判断する認識能力を育てるためである。そのために片足を文学の世界にふみこみ、片足を実在の世界にふみこんでおくような読ませ方をしたい。（39）（傍点原文のまま）

この説明には若干の疑問を提出せざるをえない。それは、「文学の世界の真実」と「実在の世界の真実」とが、無媒介に等置されているのではないか、という疑問である。文学の世界が、作家の形象的認識の所産であるかぎり、現実の世界と同一のものでないことはすでにのべた。しかし、「文学の世界」が真実であるかどうかは、「実在の世界の真実」を反映しているかどうかによってである。文学形象の細部のリアリティは、それだけでは文学的真実を構成するものではない。実在の世界の本質的なものを反映した典型性と細部のリアリティを担った個別性とが統一され、相互に浸透しあっている形象のみが文学的真実であろう。この文学的真実を、子どもたちが生き生きと表象し、その一般的意味を自覚する力をその読みの指導で育てるべきものではなかろうか。「文学の世界の真実が実在の世界の真実とくらべて正しいかどうかを判断する」のは教材選択のさいの教師の任務である。「実在の世界の真実」とくいちがったような文学的「真実」は、教材として与えるべきではなかろう。

以上のような問題点があるとはいえ、益子氏が強調している「文章展開の過程を読む」こと、あるいは、「書き手と対決する」ような姿勢を読み手に求めるといった主張には、文学の読みの目的を考えるうえで、考慮されなければならない重要な問題を含んでいると思われる。益子氏の極端ともいえる主張の背景には、文学教育において、それなしにはいかに精緻な指導計画といえども無に等しくな



るような、あの文学的感動を如何にして子どもに体験させるか、という問題意識がある。結果（作品の本質的な内容の指示）ではなく過程（感動しつつ読む）を、という益子氏の主張は、このことを念頭においているのであろう。この点では、西郷氏の虚構の方法を学ばせたいという主張も同一の問題意識に立っている。つまり、文学的感動を経験することによって、子どもたちが、自分たちの生活や生き方をより深く考える＝意味づけるように導きたいという願いが、西郷氏の虚構としての文学教育の目的なのだから。

両氏の「客観主義」的読みに対する批判が提起している問題を、きわめて大づかみに、しかも極端に言いかえると次のようになる。もし、文学作品の読みの目的を“現実の法則を認識する”ことに置くのであれば、すぐれた社会科学の論文を与えればいいではないか、その目的のためには、論理的文章を読ませる方が、あいまいな各人各様にもとれる文学的文章を読ませるよりも効果的である、と。なぜ、文学的文章を、われわれは読ませたいのか、と。

この問題に対する積極的な解答は、やはり芸術的認識の独自性のより深い分析によってしか与えられない。芸術（文学）における現実の反映がどのような対象（内容）と形式の独自性をもっているのか、その社会的機能と意義は何か、という問題のいっそうの検討が必要である。ここでは、その検討を全面的に行う力量も余地もないので、検討の方向にかなして若干書き記しておきたい。

すでに、19世紀ロシアの革命的民主主義の美学——ベリンスキー、チェルヌィシエフスキー、ドブリューボフ、ピーサレフ等の美学——は、マルクス主義以前の唯物論的美学を、そのすすみうるところまで究めつくした。彼らの美学的労作には、芸術美の内容の客観的源泉、芸術（文学）のもつ巨大な認識的意義、そして社会進歩に果たす文学の積極的な役割についての深く豊かな見解がのべられている。彼らの美学的思想は、社会の進歩に背を向けた、あるいは広範な社会的活動を恐れたペダンティックな閑人の、芸術（文学）から現実の本質的な内容をしめだす芸術至上主義にかなする千紫万紅の空虚なおしゃべりを粉碎した。この19世紀ロシアの革命的民主主義の美学の意義について、コブニンは、「芸術を認識と対置することは意味をなさない。芸術は現実の諸現象の反映である。このテーゼを確認したことのうちに、唯物論的美学の、とくに19世紀ロシアの美学の大きな功績がある。」(40)と評している。

今日の科学的な美学の課題は、このテーゼから出発し、芸術的認識の特殊性をさらに深めなければならない。科学の理論は、客観的な世界の運動法則を、可能なかぎり主観的なものを排した抽象的な形式によって定式化することをめざす。一方、芸術（文学）の美的形象は、この客観的世界の前進的な動向のうねりとの意識における反映としての進歩的な社会意識（理想）を、個性的な一個の人格をもった人間の具体的な生活や内面の世界を通して表現する。真に創造的な芸術の対象は、まさに、この明日の現実となるべき理想に生きる人間の思想、感情、心理、行動、つまり生活である。そして、その形象には、芸術家の対象に対する情熱や情動的評価、そして気分さえもぬりこめられている。そし



て、この対象に対する芸術家の主観的な評価や情熱が、理想と合致しているときのみ、その対象の本質的なものの形象化が達成される。この場合、その理想を体現した人間の運命の形象化に際してはたらく芸術家の空想力は、客観的な世界の動向に対する深い洞察力と不可分のものである。そして、その深く確かな洞察にもとづく芸術家の空想力が、未来をも先取りする。このような芸術の美的形象こそが、人びとの社会的意識を高め、現状に対する変革的活動と新しい社会の建設にむかって人びとをふるい立たせることができる。

このような美的形象について、先述したコプニンは、「世界の認識にもとづきながら世界を体験し、人間による世界のこの体験を、無限の過程への努力の名において表現する」(41)ものと規定している。美的形象を体験の表現とするこの規定から、コプニンは科学的理論と芸術的形象との基本的な相違点を次のように説明する。すなわち「芸術において与えられる世界の体験は人間の自己表現なしには不可能であり、人間的なものは芸術の内容から排除されるどころかその焦点をなす」(42)と。ここでいわれている「人間的なもの」とは、感情や情緒等の芸術家の主観的な評価を意味している。そして、この芸術的形象の独自性から、芸術の独自の社会的役割もまた説明される。つまり、科学の理論が、社会や自然の合法則性をあきらかにすることによって、人間の対象変革活動の導きの糸となるのに対して、芸術の真に創造的な形象は、人間に情緒的な感動を与えることによって、彼が、「何にたずさわるか——科学的活動か、穀物の栽培か、宇宙飛行か——には依存せずに創造的な仕事に人間を動機づける」(43)ところにある。これを一言でいえば、すぐれた芸術の社会的役割は、進歩的な理念を、「個人的な確信に転化させる」(44)ことである。

このように、科学と芸術との間には基本的な相違があり、両者は互いに代替しえないものである。しかし、この両者の相違は、次のような両者の同一性と切り離して考えられてはならない。すなわち、両者は、「異なる手段によってその最終的な結果においてはまったく同一のものに奉仕している、すなわち、人間による客観的実在の諸物・諸過程の実践的変革という課題に奉仕している。」(45)

以上、要約して紹介したコプニンの見解は、芸術的認識の独自性とその社会的役割についての規定を深め、豊かにするうえで、貴重な示唆を与えているものと思われる。今後の考察の参考にしたい。

#### むすびにかえて

以上、文学教育論における「客観主義」と「主観主義」との対立を生み出している理論的な問題点を、指導過程論と文学論にしばって分析してきた。力量不足と時間的制約のため、小論が覚え書きの域を出ず、当初の課題についても、十分に考察しえなかったのではないかという思いにかられている。

とくに、一読総合法の問題については、児言研の言語理論の考察なしに検討したため、きわめて不備なものであることを痛感している。さらに、指導過程論についても、具体的な実践例と関連させて検討していないために、抽象的な一般論に終わってしまっている。いずれも今後の課題として他日を期したい。

(未定稿)



## 引用文献

- (1) 全国解放教育研究会編『解放教育読本 にんげん 理論編』 明治図書, 1971.5, P. 77.
- (2) 宮崎典男著『読み方指導・その指導過程をめぐって』 麦書房, 昭和50年6月, P. 10.
- (3) 同上, P. 79.
- (4) 荒木 繁「文学の授業—その原理・課題・方法について」, ただし, 「文学教育の原理・課題・方法」と改題され, 同氏著『文学教育の理論』(明治図書, 1970.9,)に収録されたものによった。 P. 23.
- (5) 同上, P. 24.
- (6) 同上, P. 13.
- (7) 同上, P. 13. (8) 同上, P. 29.
- (9) 奥田靖雄著『国語科の基礎』 麦書房, 昭和45年2月, P. 166.
- (10) 同上, P. 168.
- (11) 同上, P. 148.
- (12) 同上, P. 153.
- (13) 荒木 繁「文学教育をめぐって, 奥田氏の反論に答える」, 『生活教育』 誠文堂新光社, 1966年11月号, 所収, P. 36.
- (14) 菅野 宏「読み方教育における主観主義と客観主義」『教育科学・国語教育』 明治図書, 1968年8月号, 所収, P. 97.
- (15) 浜本純逸「文学教育史ノート—戦後編(七)」 西郷竹彦編集『文芸教育』第16号, 明治図書, 1975.11, 所収, PP. 167-168.
- (16) 児童言語研究会編『新・一読総合法入門』 一光社, 1976.8, P. 13.
- (17) 同上, P. 24.
- (18) 同上書, および児童言語研究会編『一読総合法入門』(明治図書, 1975.8)を参考にして整理したもの。
- (19) 浜本純逸「文学教育史ノート—戦後編(八)」, 前掲『文芸教育』第17号, 所収, P. 143.
- (20) 前掲, 菅野 宏「読み方教育における主観主義と客観主義」, P. 98.
- (21) 関 可明「話し合いの入門指導」, 前掲『新・一読総合法入門』, 所収, PP. 121-122.
- (22) 大槻和夫「読みを生かす授業の条件」 『教育科学・国語教育』1977年6月号, 明治図書, 所収, P. 7.
- (23) 小林喜三男「一読総合法とはどのような読みか」 前掲『新・一読総合法入門』所収, P. 49.
- (24) 同上, PP. 46-48.
- (25) シャルダコフ著, 大橋精夫訳『学童の思考』 明治図書, 1971.4, P. 55.
- (26) 同上, P. 55.
- (27) 同上, P. 55.
- (28) 同上, P. 75.
- (29) 松山市造 「読みの学習活動」, 前掲『新・一読総合法入門』所収, P. 103
- (30) 同上, P. 101.
- (31) 前掲, 関 可明「話し合いの入門指導」 P. 123.



- (32) エム・ア・ダニロフ, ベ・ペ・イエシポフ, 矢川徳光訳『教授学上』明治図書, 1974.9, PP.166-167
- (33) 西郷竹彦「文学教育の基本的課題」 西尾 実編『文学教育』, 有信堂, 1969.8, 所収, P.99.
- (34) 益子広則「総合読みにおける『文学の読み』」 児童言語研究会編『国語教育の基礎理論』, 一光社, 1975.1, 所収, PP.138-139.
- (35) 前掲, 宮崎典男著『読み方指導』, P.62.
- (36) モイセイ・C・カーガン著, 伊吹二郎, 安形光夫訳『美学入門』, 啓隆閣, 1972.3, P.125.
- (37) 前掲, 益子広則「総合読みにおける『文学の読み』」, P.134.
- (38) 日本教職員組合編『私たちの教育課程研究・国語教育』, 一ツ橋書房, 昭和47年2月, P.133.
- (39) 同 上, P.133.
- (40) ペ・ヴェ・コプニン著, 岩崎允胤訳『認識論』法政大学出版局, 1973.10, P.326.
- (41) 同 上, P.328.
- (42) 同 上, P.328.
- (43) 同 上, P.337.
- (44) 同 上, P.313.
- (45) 同 上, P.337.

( 大学院博士課程 )